

LENGUAJE INFANTIL Y MEDIDAS DE DESARROLLO VERBAL

CHILD LANGUAGE AND VERBAL DEVELOPMENT MEASURES

Milagros Fernández Pérez

Magos.fernandez.perez@usc.es

Facultad de Filología. Universidad de Santiago de Compostela.

Avda. Castelao, s/n. Campus norte. C.P. 15782. Santiago de Compostela (España)

Recibido: 30/06/2015

Aceptado: 20/12/2015

Resumen:

El concepto de *educación* («ex-ducere», ‘guiar, conducir’) es el eje clave en los procesos iniciales de desarrollo vital y es también detonante para el depósito de ingredientes que forjan las bases de la atención y de la personalidad en edad temprana. Y, sin embargo, no siempre se le ha prestado la atención debida, con la convicción quizás de que se trata de una dinámica de crecimiento natural generalizada en la que no caben las intervenciones a no ser en casos especiales y problemáticos. Frente a la visión estática y con dosis de resignación sobre el desarrollo natural y espontáneo en los primeros años, en este trabajo se subraya la importancia de examinar con cierto pormenor aspectos de la educación infantil que alcanzan al proceso de emergencia verbal en las primeras etapas. Y todo ello con objeto de incidir desde el plano educativo en la premura de diseñar rutas y procedimientos para estimar y valorar los progresos en el desarrollo y aprendizaje de la lengua. El componente evaluativo en el plan educativo ha de definir con rigor en qué consiste *valorar* el habla infantil. La emergencia y el desarrollo de las habilidades verbales han de ser objeto de seguimiento en la escuela. La educación hacia el cultivo y la promoción de la comunicación (expresiva —los niños como emisores—, apelativa —los niños como interlocutores e interpeladores—, interactiva —los niños como conversadores participantes—) debe incluir medidas sobre efectividad en las prácticas comunicativas. Es cometido de este trabajo destacar vías para establecer pautas de estimación de destrezas verbales.

Palabras clave: Valoración del lenguaje infantil, Desarrollo verbal en edades tempranas, Educación infantil

Abstract:

The concept of education («exducere», ‘to guide, to lead’) is the key axis of the initial processes of development in life and it also helps the storing of ingredients that help build up both the attention span and the shaping of the personality in early stages. However, it has not always been properly studied due to the misconception that believes that it is a natural dynamic in the development years that does not deserve any kind of intervention except in special and problematic cases. Opposed to this static and resigned view, this work highlights the importance in examining in detail issues related to child education and the processes of verbal emergency in early stages of language acquisition. The emergency and development of verbal abilities

should be an object of study during the early childhood education. The education towards cultivating and promoting expressive (the child as a speaker), appellative (the child as an interlocutor) and interactive (the child as a participant in the conversation) communication should include taking steps towards improving the communicative practices. The aim of this work is to stress out these paths in order to establish new standards/patterns to estimate verbal skills.

Keywords: Assessment of Child Language, Development of Child Language, Early Childhood Education

1. Preliminares. Desarrollo verbal y contextos

Las investigaciones de corte descriptivo más recientes han puesto el acento en la importancia del contexto y de los estímulos para el desarrollo particular e individual de cada niño. Se ha desterrado la idea del crecimiento natural y espontáneo vinculada al concepto de niño según un modelo-patrón o a la asunción de que en las primeras etapas no compensan ni la intervención, ni la acción, ni menos la monitorización, y en su lugar se ha dado cabida a la realidad diversa en el desarrollo psicológico, verbal y de implicaciones de socialización en cada niño. El contexto, los estímulos, las prácticas sociales son ingredientes imprescindibles para comprender los desarrollos tan diferentes.

Las investigaciones recientes de corte cognitivo (Aldolph et al., 2008; Hoff, 2006, 2010; Karmiloff-Smith, 2009) ponen el acento en la dinámica de construcción mental ya en las primeras etapas. Sobre todo porque se trata de fases en las que la disposición es óptima si las condiciones son las requeridas: si no hay disfunciones congénitas y si los estímulos y los elementos de entorno son idóneos, las edades tempranas son excepcionales para las expectativas de aprendizaje. De modo especial, el período que corresponde a la llamada «Educación infantil» es crucial en el proceso de construcción cognitiva particular. La dimensión educativa ha de definir sus funciones descriptivas y de orientación para evaluar el progreso psicológico-social-verbal-interpersonal en esas edades.

Las distintas vertientes del desarrollo han de contemplarse desde el prisma integral de la educación infantil. En primer lugar, en la esfera psicológico-cognitiva ha de incentivarse la atención, la motivación y la concentración, elementos decisivos en cualquier dinámica de aprendizaje. En segundo lugar, en la faceta psicológico-emocional los mecanismos de regulación y de identificación de emociones resultan imprescindibles para equilibrar la disposición propia y la ajena y sentar bases para el rendimiento atencional sin conflictos. En tercer lugar, en el plano de la socialización es necesario establecer rutas para los intercambios, las prácticas de interacción y el reconocimiento de los otros: expresarse uno para mostrarse ante los otros y participar conjuntamente. El desarrollo verbal, los mecanismos comunicativos que los niños utilizan, constituyen sin duda el canal visible más adecuado que vehicula las dinámicas cognitivas sociales y emocionales mencionadas. De algún modo, las destrezas verbales ilustran y se convierten en espejo del estado cognitivo-emocional-interactivo.

No obstante, la adquisición de la lengua en las primeras etapas no siempre se ha tomado en consideración como proceso de desarrollo con interés en sí mismo. Ha sido quizás en esta esfera en donde la idea de instantaneidad natural mencionada para la educación haya sido más acentuada. El peso del *innatismo* con el principio asociado de que el ser humano nace con una «gramática universal» (o con el mecanismo *LAD*, *Language Acquisition Device*) que le permite desarrollar la lengua ha sido considerable. Podría decirse que las teorías chomskianas (Chomsky, 1965, 1988) y, en años más recientes, el poder atribuido a los genes (con el FOXP2 contemplado como el gen del lenguaje)¹ han estado en el origen de no conceder relevancia a la emergencia verbal en edades tempranas: a no ser que se detecte una anomalía particular en algún caso concreto, se asume que todos los niños logran destrezas verbales de un modo natural.

En el nuevo panorama de afirmar la importancia de la diversidad en las dinámicas adquisitivas hay al menos dos factores que han promovido el seguimiento descriptivo particular de la emergencia verbal. De una parte, la incidencia de las nuevas tecnologías que facilitan la compilación de materiales comunicativos y la consiguiente descripción y comparación de datos de desarrollo. Son abundantes los repertorios de habla infantil (en el sitio CHILDES en la WEB, *Child Language Data Exchange System* <http://childes.psy.cmu.edu/browser/> se incluyen hasta una docena de fuentes de datos adquisitivos para el español, cfr. Fernández Pérez 2011) y se han actualizado los sistemas y procedimientos de recogida y registro de materiales (LENA, *Language Environment Analysis* <http://www.lenafoundation.org/>). De otra parte, se han definido nuevos enfoques teóricos que subrayan la relevancia de los datos y la necesidad del seguimiento en la evolución del desarrollo: se aborda la emergencia de destrezas en su realidad como gramática que se *construye dinámicamente* (=de modo diverso) y en la que intervienen tanto factores contextuales (entorno familiar, número de hermanos, estimulación comunicativa) como individuales (atención, disposición por carácter, disposición emocional) (Tomasello, 2003; Hoff, 2003).

En resumen, siendo el desarrollo verbal interesante por diverso y genuino ya en edades tempranas, su importancia en el plano educativo es indudable, no sólo por motivos de detección en casos disfuncionales sino sobre todo por razones de orientación y guía en su promoción.

2. Desarrollo de la lengua, lenguaje infantil. ¿Cómo abordar su evolución? ¿Cómo aproximarse a su dinámica?

Cuando se trata de abordar formalmente las habilidades comunicativas en edades tempranas y con objeto de planificar la educación verbal y su seguimiento, es necesario considerar con rigor dos dimensiones en el lenguaje infantil. De una parte, su naturaleza propia y su carácter genuino e idiosincrático, con reglas y tácticas que tienen sentido en sí mismas y que no deben contemplarse en comparación con la lengua adulta

¹ El gen FOXP2 identificado con mutaciones en una familia con disfunciones del lenguaje llegó a ser propuesto como «fuente-origen» del lenguaje. No obstante, el gen está involucrado en otras actividades y sus mutaciones están presentes en trastornos como la esquizofrenia (Bishop 2009), de modo que actualmente su papel como «gen del lenguaje» se ha matizado y ha perdido predicamento.

definitivamente conformada. De otra parte, la vertiente educativa en el plano verbal y de interacción comunicativa, que ha de definir sus cometidos y sus estrategias para promover y estimular su desarrollo así como para estimar su estado y su progresión. La dimensión educativa debe incluir parámetros de valoración de destrezas verbales como indicadores clave de estadios de aprendizaje y desarrollo previstos. Las medidas de estimación y los resultados pautados por niveles tienen significado en el seguimiento común y para discriminar la excepcionalidad de casos particulares de desarrollo, y tienen sin duda importancia para refinar estrategias, medios y cometidos de aprendizaje. De algún modo se erigen en un ingrediente relevante para la evaluación del propio sistema educativo dado que proporcionan reflejos de su funcionamiento. En esta contribución se trata de subrayar el papel de los procedimientos de estimación del desarrollo verbal en las coordenadas educativas del período infantil: la necesidad de su presencia, las rutas para su aplicación, y las implicaciones que derivan para el aprendizaje y para los planes educativos.

2.1. Emergencia de la lengua. Comunicación, interacción y lenguaje infantil

La disposición interactiva resulta crucial desde las primeras etapas. Los bebés establecen contacto y comunicación a través de los sentidos (de la vista, del olfato, del oído y del tacto), y desde muy pronto informan sobre sus necesidades y su estado. Uno de los síntomas del autismo puede detectarse ya en los primeros meses de vida ya que los bebés con este síndrome no mantienen la mirada a los ojos de sus padres. Parece ser que ni siquiera se muestran receptivos a los intercambios táctiles ni tampoco a los visuales. Asimismo, una de las pruebas más fehacientes y precoces en la detección de la sordera (o *hipoacusia*) consiste en atender a la actitud expresiva/repetitiva del bebé ya que este comportamiento no figura en los niños con dicho trastorno a partir de los cinco o seis meses. Si en el caso del autismo las inquietudes comunicativas están ausentes desde el principio, tratándose de niños sordos se comprueba el papel crucial de los estímulos a través del canal auditivo en el desarrollo de la vertiente expresiva de la habilidad verbal.

M. Halliday en un sugestivo trabajo de 1975 explica cómo ya desde los primeros meses el niño manifiesta ademanes comunicativos en distintas dimensiones. Tomando como referencia los datos extraídos de la observación de su propio hijo Nigel (entre los 9 y los 16 meses), Halliday reconoce cuatro funciones en los modos de interacción del niño. A saber, una dimensión «instrumental» (cuando solicita algo, ‘quiero’, ‘dame’), una dimensión «activa» de repetición placentera (cuando pide, ‘más’, ‘hazlo otra vez’), una dimensión «expresiva» de alegría (‘cuando te veo’ o ‘cuando me das algo’), y una dimensión «participativa» de comentario a una situación (‘sí’, ‘no’, ‘gracioso’). La necesidad de comunicarse, de estar con otros, aunque inconsciente, involuntaria y egocéntrica, está presente en los seres humanos desde el nacimiento. El enfoque sobre el desarrollo de la habilidad verbal en sentido estricto no debe olvidar la importancia de estas fases iniciales en las que progresa sobre todo la comprensión y en las que, desde el principio, se hace patente el afán comunicativo e interaccional del niño, parejo e inseparable del proceso de socialización (cfr. Vygotsky, 1934). Por ello resulta cuando

menos desajustado tildar a esta etapa de «prelingüística». En todo caso sería «preidiomática».

Prueba de esa disposición comunicativa temprana es el precoz y rápido desarrollo del uso pragmático de la entonación, lo que, por otra parte, denota el notable avance en la vertiente de comprensión de actos de habla. Ya desde los tres o cuatro meses los bebés distinguen modalidades como la negación, las órdenes, las exclamaciones, o las interrogaciones. Y casi simultáneamente comienzan a emitir las primeras cadenas sonoras idiomáticas en contornos entonativos muy marcados. Se ha comprobado que la llamada “motherese” (o más apropiadamente, *Child Directed Speech*) cumple una función importante en la emergencia más o menos acusada de rasgos de entonación asociados a las primeras emisiones lingüísticas².

Desde hace ya algunos años se viene subrayando el pronto desarrollo de actitudes comunicativas en el proceso de adquisición de la lengua. Tanto es así que parecen ser ciertas reglas de uso las más rápidamente asumidas y manejadas desde las primeras etapas. Como si las dimensiones básicas de intercambio resultaran prioritarias y esenciales para la andadura inicial del proceso. Una concepción que prima la vertiente «interaccional» y «social» no sólo permite comprobar las aptitudes comunicativas del niño ya desde su nacimiento, sino que además facilita el seguimiento pormenorizado de su evolución a través de los distintos códigos que va delineando en su crecimiento. Sólo atendiendo al material comunicativo en las primeras etapas será factible diseñar patrones de adquisición que respondan realmente a lenguaje infantil. Los niveles comunicativos y los grados de dominio verbal se contemplan en los contextos de desarrollo oportunos, y no en relación con la lengua de adultos o con códigos definitiva o altamente compuestos. El método comúnmente manejado ha sido el diseño de *perfiles* —fonológicos, léxicos, gramaticales y pragmáticos— que, con cierta flexibilidad, corresponden a tendencias de adquisición en distintas etapas cronológicas.

Si las destrezas de reconocimiento comunicativo y de comprensión léxica se manifiestan de modo acusado desde muy pronto, el desarrollo expresivo verbal con características idiomáticas del entorno habitual del niño comienza a vislumbrarse desde los nueve meses a un año. El componente fónico de la lengua se dibuja de la mano del componente léxico: el niño quiere comunicarse mediante palabras y para ello precisa de su articulación en sonidos. El objetivo básico y primordial de hacerse entender ya de forma consciente y activa conduce casi a la par el desarrollo léxico y el fónico en las primeras etapas, sobre todo en el período calificado de «holofrástico». La comunicación relativamente consciente y cada vez más intencionada se hace constatable a partir de los seis o siete meses. Es entonces cuando se vislumbran los sonidos idiomáticos propios del entorno y, en un trecho temporal breve, entre los diez meses y el año, aparecen las primeras palabras. La conceptualización que el niño paulatinamente elabora sobre la

² Las cualidades de entonación son las más prontamente percibidas en la comprensión verbal y las primeramente manejadas en las cadenas lingüísticas propias del lenguaje infantil. La importancia de la entonación en el proceso de desarrollo de la lengua viene demostrándose mediante experimentos entre los seis y diez meses en entornos idiomáticos diferentes. Además de reconocer y discriminar desde muy pronto curvas melódicas y sonidos de su entorno lingüístico habitual, los niños producen antes expresiones entonativamente significativas que cadenas con sonidos particulares de la lengua (cfr. Crystal 1986; Golinkoff 1999: 46 y ss., 150 y ss.).

realidad que lo circunda, desemboca en una serie de “escenas” que él mismo muestra en sus manipulaciones y actividades de ‘tomar’, ‘dar’, ‘tirar’, ‘mover’ o ‘romper’. En un primer momento la comunicación concentra cada escena, como si de un bloque se tratara, en una palabra (en la fase denominada *holofrástica*), pero en seguida se descomponen elementos apareciendo entonces las primeras *construcciones* en sentido estricto (es la fase activa y de combinatoria consciente entre dos o más palabras). En todo caso es la intención de hacerse entender la que guía el proceso de emergencia de estructuras. Más que acopio de palabras y de reglas correctas de organización gramatical, los niños procuran de la experiencia sentido intencional e interactivo. Así van edificándose ‘quasigramáticas infantiles’ (Tomasello, 2003).

2.2. «Construcciones» y «procesos» en el proceso de desarrollo de la lengua

La noción de *construcción lingüística* como asociación de elementos con efectividad comunicativa es una herramienta teórica rigurosa y útil en el lenguaje infantil. Las construcciones lingüísticas lo son por su carga comunicativa, de modo que un bloque, una palabra, un conjunto de elementos pueden ser una *construcción*³. Hay, pues, construcciones más o menos complejas según el número de constituyentes que las integren. En los tres ejemplos que se proporcionan a continuación se hallan ilustradas construcciones más o menos complejas⁴:

Ejemplo 1:

Ricardo (Escuela Infantil *Elfos 1_1*): 1 año, 10 meses

*RIC: *mono pátano* .

*MON: mondas un plátano # sí ?

*RIC: *mono pátano* .

*MON: el mono comió un plátano ?

%com: RIC asiente

*RIC: *mono pátano* !

³ La denominada *construction grammar* de A. Goldberg 1995, que propugna la importancia de los significados derivados de *funciones* y no únicamente de *formas*, da sentido a las etapas de emergencia de la gramática en el período infantil.

⁴ Todos los ejemplos están extraídos del corpus koiné de habla infantil elaborado en el área de *Lingüística General* de la Universidad de Santiago (www.usc.es/koiné) y a disposición de usuarios en el sitio CHILDES, (a) <http://chilides.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/> (b) <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/08romance.doc>.

Se han recogido producciones de medio centenar de niños de entre veintidós meses y cuatro años. Los materiales, registrados inicialmente en soporte audiovisual, se han transcrito y etiquetado según las convenciones del sistema CHILDES. La explotación actual del corpus se inscribe en el proyecto *Procesos fónicos y emergencia de sonidos idiomáticos. Estudio de corpus*. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación) (FFI2013-41851-P).

Ejemplo 2:

Xaquín (Escuela Infantil *Breogán* 6_1): 2 años, 8 meses

*XAQ: *un cocorilo* [*].

*ANC: a ver +/.

*CEC: *un cocolilo* [*].

%act: Elia coge la carta de Cecilia

*XAQ: *avereto* [*].

%par: avereto = a ver esto

%act: le quita la carta a Elia

Ejemplo 3

Martín (Escuela Infantil *Sta. Susana* 5_4): 2 años, 9 meses

*MAR: *la caza* [*] *la abu(ela)* > [*] [/] *yo vi a una mu@o* <*la* [?] *caza* [*] *la abuela* > [*]

*PIL: que viste qué ?

*MAR: *una vaca* <*que* > [/] *que vi la* [?] *caha* [*] *la abuela*

En paralelo con la vía metodológica objetiva y acorde con las peculiaridades del lenguaje infantil que abren las *construcciones*, el enfoque teórico idóneo para aproximarse a la emergencia de la gramática es, sin duda, aquel que tenga presente su progresión dinámica a través de *procesos* (cognitivos y de desarrollo, pero sobre todo los propiamente lingüísticos). Los procesos no son sino procedimientos para componer moldes verbales singulares e ir definiendo las reglas idiosincráticas. Constituyen la verdadera piedra de toque de la andadura hacia la lengua-adulta. De ahí su importancia en toda aproximación al lenguaje infantil: son los procesos los que determinan si la dinámica es la esperable.

Hay procesos en el desarrollo del componente fónico, *de sustitución, de reducción, de omisión*. Veamos algunos de estos procesos en el perfil evolutivo de Xacobo, y a través de tres selecciones de muestras en el inventario koiné:

A) Primera cala en muestras del corpus:

Xacobo (Escuela Infantil *Vite* 2_4): 2 años, 5 meses, 20 días:

Maneja el sonido [s] (no el interdental [θ]), el sonido [e] (no [i], ni el diptongo [je]) reduce sílabas [pa](no [para]) y realiza producciones especiales

[serale](cerrarle) [seno](sino)

*XAC: *temos@s que serrale* [*] <*la puerta* > [>] *seno* [*] *sale el señor malo* [?] .

[pelnas](piernas) *XAC: xxx me mojó [*] las pelnas [*] ## y ahora tengo que ir con;

[iaparino](amarillo) *PIL: este de que color é ? *XAC: iaparino [?] [*]

[pa] (para) *XAC: pa [*] comer

B) Segunda cala en muestras del corpus

Xacobo (Escuela Infantil *Vite* 3l_2): 2 años, 10 meses, 23 días:

Los grupos silábicos se reducen ([kuleba], [kokodilo]) o se lateralizan ([kuadla], [tlonko]); continúa ausente el sonido interdental ([kabesa])

[kuadla](cuadra) *XAC: pero mi tío [?] xxx en la cuadla [*] y salió

[kabesa](cabeza) *XAC: sí metieron <la> [/] la cabesa [*] por el agujero a que sí?

[komigo](conmigo) *XAC: tú tomas café comigo [*] eh@i Tatiana.

[tlonco](tronco) *XAC: ++ tlonco [*] [?].

[kuleba](culebra),[kokodilo](cocodrilo) *XAC: es culeba / cocodilo XXX

C) Tercera cala en muestras del corpus

Xacobo (Escuela Infantil *Vite* 4_2): 3 años, 9 meses, 10 días:

Ya figura el sonido interdental ([murθjegalo],[θine]), aunque continúa reduciendo las sílabas trabadas

[totuga](tortuga) *XAC: ++ una totuga [*].

[murθiégalu](murciélagu) *XAC: un murciélagu [*]!

[θine](cisne) *XAC: un cine [*].

En sentido parejo, hay también procesos en el desarrollo gramatical, *de predicación, de combinatoria, de concordancia*, todos ellos en relación con fases de cambio y avance. La importancia de estos procesos radica sobre todo en que no se anquilosen, en que varíen según la etapa. Las ilustraciones de procesos en el componente gramatical que se muestran a continuación constatan predicaciones, combinatorias y concordancias idiosincráticas antes de alcanzar el estadio de la lengua-producto adulta.

Ejemplo 4

David (Escuela Infantil *Sta. Susana* 5_7): 2 años, 10 meses

*PIL: y qué ves en la tele ?

*DAV: *el <cato [*] de botas> [*]* .

*PIL: el gato con botas .

Ejemplo 5

Manuel (Escuela Infantil *Breogán* 1_3): 3 años, 4 meses

*ANA: quién fue en caballo alguna vez ?

*MAN: *<yo> [/] yo fui <a un caballo> [*] muy pequeñito* .

Ejemplo 6

Xulián (Escuela Infantil *Vite3I_9*): 3 años, un mes

*XUL: *pues # pues a mí los reyes los regalos me los dejaron en la mesa de comer # pero pequeña*.

*ANA: y se la comieron los reyes se la tomaron la leche?

*XUL: *pues yo me levanté y vi la mesa toda grande # comida [*] todas las galletas y la fanta bebida*.

Aunque el léxico de los niños en las primeras etapas suele ser muy variado interindividualmente, no obstante el hecho de que la gramática inicial sea fundamentalmente semántica y de motivación comunicativa hace suponer el *proceso de predicación* como imprescindible en el desarrollo de construcciones. No en vano *predicar* significa expresar el dinamismo espacial y/o temporal de porciones de experiencia que se han percibido contextualizadas. De ahí que sean los verbos elementos clave en el caudal léxico para la aparición de las primeras construcciones en sentido estricto. En torno a acciones y acontecimientos se edifican estructuras de combinatoria, primero imitadas y gradualmente controladas a través de la selección de constituyentes, del orden de los elementos, y de las categorías morfológicas. Prestar atención a la evolución de las predicaciones permite trazar derroteros de emergencia de la gramática “formal” puesto que los principios sintácticos se vislumbran en la

composición de las estructuras predicativas, mientras que las propiedades morfológicas se muestran tímidamente desde las marcas iniciales de concordancia.

Una vez asentada la fase de predicación, la organización construccional va haciéndose más compleja a través del *proceso de combinatoria* de constituyentes. A los esquemas semánticos básicos ya perfilados por R. Brown 1973⁵, hay que ir incorporando hormas de combinatoria que, por una parte, sedimentan esquemas abstractos y categorías en determinadas posiciones, y, por otra parte, precipitan la complejidad de las relaciones y de las construcciones. De manera simultánea a la multiplicación de combinatorias, va operando un proceso de depósito de esquemas genéricos abstraídos de la funcionalidad de las construcciones que son los que facilitan la ruta hacia la gramática adulta (Tomasello, 2002). La proliferación construccional, pero sobre todo el arraigo de lo que son esquemas abstractos centrales se reconoce en las marcas funcionales de las categorías, como son el orden, la entonación o la flexión. Las concordancias —entendidas como sistema de marcado de relaciones—constituyen pues la prueba patente del sedimento de los esquemas y de la categorización formal de las palabras. Se trata de un *proceso* que inicia el *reglado* de la combinatoria relacional de constituyentes. La organización paradigmática es consecuencia de la inclusión sintagmática de las unidades. En la adquisición de una lengua como el español, el género pasa de ser referencial a convertirse en producto de la combinatoria.

Los estudios más tradicionales sobre adquisición de la gramática centran su interés en las categorías teóricas que describen la lengua adulta. Pero «linguistic distinctions have to be discovered: they are not given *a priori*» (Clark, 2001:383), de manera que deben ser los *procesos* extraídos del habla infantil los que proporcionen datos sobre la emergencia de construcciones. La elasticidad (*bootstrapping*) de la dinámica que define la adquisición de la gramática debiera inducir a la cautela en el análisis de los datos y a la prudencia en las apreciaciones y conclusiones que se emitan. Pero ello no ha de interpretarse en el sentido de abandonar la empresa o de abordarla desde el ropaje seguro que proporcionan las categorías de la lengua conformada. De entrada, el habla infantil ofrece garantías de interés verbal en sí misma puesto que cubre cometidos eficaces en la comunicación. Siendo así, algún sistema de organización quasigramatical ha de soportar las emisiones lingüísticas genuinas de los niños⁶. El desarrollo de la gramática no se produce de forma aislada o independiente del resto de las facetas que intervienen en la lengua. Aún más, la emergencia construccional está fuertemente ligada a factores intencionales y discursivos y no puede obviarse el papel determinante del caudal léxico en su progresión. Sin un avance suficiente en la emergencia de

⁵ R. Brown (1973: 173) reconoce ocho relaciones semánticas básicas en el lenguaje infantil, a saber: (1) agente-acción (*nena come*), (2) acción-objeto (*tae gusanitos*), (3) agente-objeto (*mamá sapato*), (4) acción-locativo (*sentá silla*), (5) entidad-locativo (*balón cae*), (6) poseedor-posesión (*mío payayo*), (7) entidad-atributo (*pelota gande*), y (8) demostrativo-entidad (*este cuento*).

⁶ Algunos autores hablan de «pre-gramática» y aluden a situaciones comunicativas dominadas por el léxico, con reglas de combinatoria rudimentarias y con marcada ausencia de elementos formales y abstractos (cfr. Givon 2002). Se constata de este modo el peso funcional del léxico y los aspectos entonativos y proxémicos en la comunicación. Aunque no se disponga de ‘una gramática’ en sentido estricto, sí que se manifiestan estrategias —con significado y codificación— para conseguir eficacia informativa.

procesos fónicos no hay palabras, del mismo modo que el impulso construccional en la gramática requiere de un caudal léxico suficiente. Sonidos, palabras y estructuras de combinatoria son elementos clave para el seguimiento y la medida de la adquisición de la lengua.

3. Lenguaje infantil y aprendizaje. ¿Cómo estimar su progresión? ¿Cómo promover su educación?

La naturaleza idiosincrática del habla infantil y los *procesos y construcciones* que definen la dinámica del desarrollo de la lengua han de tomarse como elementos rectores de los planes educativos para promover estímulos y facilitar el aprendizaje. Asimismo, son esos aspectos genuinos los que han de figurar cuando se trata de elaborar principios y rutas para valorar las destrezas comunicativas en las primeras etapas. Antes que «corregir» hacia moldes formales de lengua adulta definitiva, la labor educativa ha de centrarse en promover estímulos hacia la interacción verbal que faciliten la progresión en tácticas comunicativas. El lema es «fomentar recursos comunicativos y de interacción verbal» en lugar de «corregir aspectos formales en el uso tomando como modelo la lengua adulta» (Fernández Pérez 2013).

Una vertiente importante de la educación infantil y que conviene subrayar especialmente cuando se trata de destrezas verbales es la del seguimiento y estimación de dichas destrezas. Para verificar el desarrollo esperable y los beneficios de las estrategias de aprendizaje, pero también para establecer coordenadas de seguimiento y detectar debilidades que requieran atención. Un patrón de investigación-acción se vuelve imprescindible en los prismas evolutivos en las primeras etapas. Sobre la base de instrumentos de valoración que acojan datos sobre las habilidades comunicativas de los niños se definen niveles de desarrollo que se comparan para verificar los cambios. En sistemas educativos de otros países, como por ejemplo el Reino Unido, se han instaurado pautas de aplicación de determinadas pruebas que miden el progreso verbal en diferentes etapas escolares⁷, y que en cualquier caso se acomodan al carácter genuino de las tácticas infantiles. No se trata sin más de cuestionarios con ítems que prevén respuestas categóricas puntuadas por ser correctas o no serlo, antes bien se trata de sistemas que se amoldan a las características propias del habla en las primeras etapas, de modo que o bien se recogen producciones espontáneas o bien se incorporan respuestas abiertas. En nuestro país no es común la aplicación pautada de pruebas de valoración de desarrollo verbal y comunicativo, tampoco abundan las baterías de estimación para el seguimiento y las consiguientes acciones educativas derivadas de los resultados. Nuestro propósito en esta contribución es reseñar algunos de los sistemas que consideramos idóneos y, principalmente, subrayar rutas y principios para definir el seguimiento a través de muestras de interacciones.

⁷ Los test de medida del caudal léxico como el *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)* (Dunn et alii 1982) o el *Preschool Language Scale (PLS)* (Zimmerman et alii 1979) se aplican en varios momentos a lo largo del período de escolarización en etapa infantil. Pero también pruebas de desarrollo verbal más globales y flexibles, como son las que define la batería *Bristol Language Development Scales (BLADES)* (Gutfreund et alii 1989).

La faceta comunicativa y semántica — es decir, el empeño por hacerse entender, los recursos para mostrarse en sus intenciones o en su disposición, así como las tácticas de reacción e interlocución— es esfera primordial para abordar las habilidades interactivas infantiles. Interesa comprobar (y promover) en las producciones del niño (1) las intenciones comunicativas (si son conscientes y controladas, si son imitadas o si son automatizadas), (2) las destrezas de respuesta a la comunicación (sea esa respuesta lingüística, sea gestual, sea mediante acción), (3) las tácticas de interacción con otros iguales, o con adultos, así como las estrategias de que se sirve para la conversación, y (4) los modos de variación verbal ligada a diferentes contextos, si cambia sus usos o la frecuencia de intervenciones dependiendo del entorno o de los interlocutores. Son estas cuatro dimensiones las que sostienen el andamiaje elemental de socialización de los niños, y sobre ellas está cimentada la efectividad de los intercambios. Las pruebas contenidas en el compendio de Monfort (2002) *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños* definen herramientas en la línea de combinar emociones reconociendo a los otros y efectividad comunicativa. También el planteamiento general del protocolo de Dewart and Summers (1988) *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* determina las rutas por las que transitar para fomentar la motivación comunicativa.

La dimensión fónica de la lengua (articulación sonora) se vuelve capital porque las palabras en la oralidad tienen soporte en la cadena fónica. Sin embargo, esta vertiente está sin duda escasamente atendida en la adquisición del español, no hay pruebas regladas que faciliten la labor de seguimiento en el desarrollo (frente al inglés, con la brillantez de las herramientas diseñadas por el equipo de P. Grunwell, 1985), aunque sí se pueda contar con algunos procedimientos para elicitación de sonidos por franjas de edad (Bosch, 2004) y, naturalmente, con procesos identificados como claves en el desarrollo de los sonidos. Son los procesos mencionados de *sustitución*, *reducción* y *omisión*, que han de considerarse en cada caso concreto, para asegurar su evolución y constatar su valor (Fernández López, 2009). El recurso al trazado de perfiles fónicos evolutivos resulta primordial en el seguimiento y también en la orientación educativa, bien sea para reforzar, bien sea para reconducir.

La esfera de desarrollo de construcciones y de combinatoria de palabras —lo que se ha dado en llamar «adquisición de la gramática»— es quizás la más atendida desde presupuestos que destacan el valor del habla infantil en sí misma y sin tratar de amoldarla a la gramática adulta. El planteamiento abierto de recogida de producciones naturales que caracteriza a los *Inventarios MacArthur* (Fenson et al., 1993, véase figura 1) y al *PLON (Prueba del lenguaje oral de Navarra)* (Aguinaga et al., 2004, véase figura 2) se acomoda a la previsión de *procesos* y *construcciones* exclusivos de la etapa y da cabida a esquemas de combinatoria y de predicación con distintos grados de complejidad⁸. De nuevo, lo relevante son las tácticas genuinas de las quasi-gramáticas manejadas en períodos de edad infantil. Son estos procedimientos iniciales los que sedimentan bases para paulatinamente elaborar la gramática formal.

⁸ Los trabajos sobre medidas de madurez sintáctica han tomado protagonismo por su trascendencia en la alfabetización verbal y sobre todo a raíz de la propuesta pionera de las escalas de Hunt 1965. Entre otras, las aportaciones de Véliz 1999, Checa 2004 y Crespo Allende et alii 2011 son significativas para el español.

Figura 1

MacARTHUR

V. COMPLEJIDAD MORFOSINTÁCTICA

- Para todas estas preguntas vemos a imaginar que su hijo o hija se llama "María".
- Por favor: **MARQUE LA MANERA DE HABLAR QUE LE SUENE MÁS PARECIDA A COMO HABLA SU HIJO EN ESTE MOMENTO. El niño no tiene que decir precisamente las palabras que aparecen en los ejemplos:** lo que le pedimos es que marque la frase que más se parece a la manera en que habla su hijo. Por ejemplo,
 - Marque la opción "A baña nene" si su hijo dice "A pinta(n) fier" o "A comé(n) queso", etc.,
 - Marque la opción "Es para comer jamón" si su hijo dice "Es para dormir" o "Es para jugar" etc.,
 - Marque la opción "(quiero) que me des agua" si su hijo dice "...que abras la puerta" o "...que pongas música", etc.,
- A veces los niños en un mismo día dicen cosas de dos modos distintos. Si su hijo hace esto, puede marcar dos respuestas.

1 María intenta abrochar un botito. Usted le pregunta: "¿Qué quieres, María?". Ella le dice: <table border="1"> <tr><td>Bote</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>E bote</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>El bote</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Bote	<input type="checkbox"/>	E bote	<input type="checkbox"/>	El bote	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>	2 Está viendo un cuento con María. Le pregunta señalando una imagen de cuento: "¿Qué es esto?". María responde: <table border="1"> <tr><td>Pato</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>U pato</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Un pato</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Pato	<input type="checkbox"/>	U pato	<input type="checkbox"/>	Un pato	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>
Bote	<input type="checkbox"/>																
E bote	<input type="checkbox"/>																
El bote	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
Pato	<input type="checkbox"/>																
U pato	<input type="checkbox"/>																
Un pato	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
3 María está jugando sus botas. Usted le pregunta: "¿Dónde están las botas?". María responde: <table border="1"> <tr><td>No tá bota</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>No tá a bota</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>No (e)stán las botas</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	No tá bota	<input type="checkbox"/>	No tá a bota	<input type="checkbox"/>	No (e)stán las botas	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>	4 María le muestra un lápiz y una hoja de papel. Usted le pregunta: "¿Qué quieres que haga?". María responde: <table border="1"> <tr><td>Mamá guauguau</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Mamá a pinta(n) guauguau</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Mamá pinta un guauguau</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Mamá guauguau	<input type="checkbox"/>	Mamá a pinta(n) guauguau	<input type="checkbox"/>	Mamá pinta un guauguau	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>
No tá bota	<input type="checkbox"/>																
No tá a bota	<input type="checkbox"/>																
No (e)stán las botas	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
Mamá guauguau	<input type="checkbox"/>																
Mamá a pinta(n) guauguau	<input type="checkbox"/>																
Mamá pinta un guauguau	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
5 De repente María empieza a forcear. Usted le pregunta: "¿Qué tiene en la mano?". María responde: <table border="1"> <tr><td>Nene tos</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Nene tene [tene] tos</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Tengo tos</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Nene tos	<input type="checkbox"/>	Nene tene [tene] tos	<input type="checkbox"/>	Tengo tos	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>	6 María está en su camerita/cuando y le llama. Usted le dice: "Hola María. ¿Qué quieres?". María responde: <table border="1"> <tr><td>Sacá</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>A sacá María</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Sácame</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Sacá	<input type="checkbox"/>	A sacá María	<input type="checkbox"/>	Sácame	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>
Nene tos	<input type="checkbox"/>																
Nene tene [tene] tos	<input type="checkbox"/>																
Tengo tos	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
Sacá	<input type="checkbox"/>																
A sacá María	<input type="checkbox"/>																
Sácame	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
7 María quiere un coche que usted tiene en la mano. La niña dice: <table border="1"> <tr><td>¡E cote!</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>¿E [me] deja(s) e cote?</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>¿Me lo deja(s)?</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	¡E cote!	<input type="checkbox"/>	¿E [me] deja(s) e cote?	<input type="checkbox"/>	¿Me lo deja(s)?	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>	8 María está comiendo chocolate. Usted le dice: "¡Dale a la muñeca un poco!". María responde: <table border="1"> <tr><td>No gu(s)ta e chocolate</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>No e gu(s)ta e chocolate</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>No le gusta el chocolate</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	No gu(s)ta e chocolate	<input type="checkbox"/>	No e gu(s)ta e chocolate	<input type="checkbox"/>	No le gusta el chocolate	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>
¡E cote!	<input type="checkbox"/>																
¿E [me] deja(s) e cote?	<input type="checkbox"/>																
¿Me lo deja(s)?	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
No gu(s)ta e chocolate	<input type="checkbox"/>																
No e gu(s)ta e chocolate	<input type="checkbox"/>																
No le gusta el chocolate	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
9 La abuela trae agua a María. Usted pregunta a la niña: "¿Qué hace la abuela?". María responde: <table border="1"> <tr><td>Yaya agua</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Yaya á [ca] agua</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Yaya me da agua</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Yaya agua	<input type="checkbox"/>	Yaya á [ca] agua	<input type="checkbox"/>	Yaya me da agua	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>	10 El padre de María acaba de irse. María lo está buscando. Dice: <table border="1"> <tr><td>Pa(pá) no</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Papá otá [no está]</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Papá no está</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Todavía no dice nada parecido</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Pa(pá) no	<input type="checkbox"/>	Papá otá [no está]	<input type="checkbox"/>	Papá no está	<input type="checkbox"/>	Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>
Yaya agua	<input type="checkbox"/>																
Yaya á [ca] agua	<input type="checkbox"/>																
Yaya me da agua	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																
Pa(pá) no	<input type="checkbox"/>																
Papá otá [no está]	<input type="checkbox"/>																
Papá no está	<input type="checkbox"/>																
Todavía no dice nada parecido	<input type="checkbox"/>																

* En este caso particular dejamos HIJO/HIJA para evitar malentendidos.

Los cometidos educativos no se reducen únicamente a objetivos de aprendizaje reglado. A la par de las metas de valoración del conocimiento y de las destrezas y habilidades que se hayan logrado según un programa previamente establecido, deben tomarse en cuenta con seguimiento pautado aspectos de carácter psicológico y cognitivo con protagonismo en la dinámica del conocimiento, tales como la atención, la motivación y las emociones. Dimensiones todas ellas cruciales para el aprendizaje y siempre modulables desde la educación. Por decirlo de modo resumido, el conocimiento y su canal, la educación, favorece y al tiempo se nutre en un sentido de reciprocidad de dichos componentes: si no hay motivación, no hay aprendizaje; cuanto más conocimiento, más motivación. Estudios recientes en *Neuroeducación* (Mora, 2013) constatan el peso de emociones positivas como la curiosidad en los procesos de educación-aprendizaje.

Figura 2

Escudo de la Universidad de Almería

4 años

PLON-R

Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: Ahora yo digo una frase y tú la repites.

EJEMPLO: Me gusta ver la tele.

FRASES:

A. El gato cazó un ratón en el patio.

Producción verbal:

Número de elementos repetidos:

B. La maestra tiene cuentos para los niños.

Producción verbal:

Número de elementos repetidos:

PUNTUACIÓN

☐ 2 puntos: 7 o más elementos repetidos de cada frase.

☐ 1 punto: 7 o más elementos repetidos sólo de una frase.

☐ 0 puntos: 6 o menos elementos repetidos de cada frase.

2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fíjate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.

Producción verbal:

Número de frases producidas:

PUNTUACIÓN

☐ 2 puntos: 3 o más frases producidas.

☐ 1 punto: 2 frases producidas.

☐ 0 puntos: 1 o ninguna frase producida.

TER

5

En las primeras etapas de crecimiento, la orientación educativa está precisamente enfocada hacia los aspectos cognitivos y de disposición psicológica de los niños. Es en estas fases iniciales en donde comienzan a sentarse las bases mentales imprescindibles para la percepción cognitiva y el aprendizaje. Se hace, pues, necesario —y en algunos aspectos se vuelve urgente— planificar y orientar la educación infantil en sus distintas dimensiones. Quizás no tanto en lo relativo a programaciones y objetivos-meta en sentido estricto cuanto a lo que tiene que ver con sobre todo pautas de seguimiento en el desarrollo cognitivo y social. Sin duda los planteamientos *investigación-acción* son los idóneos para establecer las rutas y los hitos de estimación continuada en estos períodos iniciales de desarrollo.

La escuela en edad infantil debe trazar horizontes de socialización y de soporte emocional que despierten la motivación y el reconocimiento del «yo» y del «tú» en diferentes contextos y circunstancias. Las destrezas verbales son los canales por los que circulan las interacciones y el sentir del propio niño. Es por esto por lo que la educación

verbal en la escuela ha de orientarse en dos planos. En primer lugar, en el plano activo de fomentar los usos lingüísticos promoviendo los recursos comunicativos que son característicos de los niños en estas edades⁹, y con el propósito de incrementar las tácticas de intercambio y las motivaciones para interactuar. Pero hay un segundo plano de cariz valorativo que debe también constatar en la educación verbal infantil, y que consiste en la comprobación, el seguimiento y la estimación de los recursos comunicativos que los niños muestran (Fernández Pérez, 2005). La observación de las prácticas comunicativas individuales es una labor necesaria en el marco escolar, el rastreo de datos sobre las destrezas para interaccionar, acerca de procesos fónicos que evolucionan en la oralidad, y sobre construcciones que adquieren complejidad, ha de definir una vertiente de investigación-acción que conduzca a valorar casos susceptibles de seguimiento y de apoyo (educativo y logopédico). La dimensión estimativa y descriptiva de las habilidades no debe obviarse en los primeros niveles de aprendizaje, sobre todo por la importancia educativa de definir líneas pautadas de observación sobre la evolución del desarrollo y poder así detectar situaciones singulares que necesitan acciones especiales. La escuela fomenta y promueve el desarrollo verbal para enriquecer las tácticas comunicativas y de intercambio, pero la escuela también indaga, comprueba y sigue las derivadas evolutivas, con objeto de detectar situaciones disfuncionales que precisen acciones especiales concretas.

Referencias bibliográficas

- Adolph, K., Robinson, S., Young, J., & Gill-Alvarez, F. (2008). What is the shape of developmental change?. *Psychological Review*, 115, 527-543.
- Aguinaga, G., López de Suso, M^a L., Fraile, A., Olangua, P. & Uriz, N. (2004). *PLON-R. Prueba del Lenguaje Oral de Navarra – Revisada (Manual)*. Madrid: TEA.
- Bishop, D. (2009). Genes, cognition and communication: insights from neurodevelopmental disorders. *The Year in Cognitive Neuroscience: Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 1-18.
- Brown, R. W. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge: The Harvard University Press.
- Checa, I. (2004). *Medidas de desarrollo sintáctico en escolares almerienses (12 a 18 años). Hitos descriptivos y aportes metodológicos*. Almería: Publicaciones de la Universidad.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. London: MIT Press.

⁹ En Fernández Pérez 2013 se subrayan estrategias educativas variadas para el aprendizaje verbal en las primeras etapas, desde el tradicional cuento pasando por la técnica del dibujo y hasta las conversaciones y narraciones de actividades cotidianas.

- Clark, E. V. (2001). Emergent categories in first language acquisition. In Bowerman, M. and Levinson, S. (eds.). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press, 379-405.
- Crespo Allende, N., Alfaro Facio, P. & Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24, 155-172.
- Crystal, D. (1986). Prosodic development. In Fletcher, P. and Garman, M. (eds.). *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-197.
- Dewart, H. & Summers, S. (1988). *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*. Windsor: NFER-Nelson.
- Dunn, L.M.; Dunn, L.M.; Whetton, C. & Burley, J. (1982). *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*, Windsor: NFER-Nelson, 20052.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., & Reilly, J.S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*. San Diego: Singular Pub. Company. Adaptación al español a cargo del grupo EQUIAL, Susana López Ornat et alii (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual técnico y cuadernillo*. Madrid: TEA.
- Fernández López, I. (2009). *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico infantil*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Pérez, M. (2005). ¿Cómo evaluar el lenguaje infantil?. En E. Serra y M. Veyrat (eds). *Estudios de Lingüística Clínica/4. Problemas de eficacia comunicativa. Detección, descripción, rehabilitación*. Valencia: Universitat, 55-77.
- Fernández Pérez, M. (coord) (2011). *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Pérez, M. (2013). Lenguaje infantil y educación verbal. In Vidal Mediavilla, J.L.; Suvires, M.Á y Galante, R. (coords). *Actas del V Congreso Internacional de Educación Infantil y Formación de Educadores*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Givón, T. (2002). The Visual Information-Processing System as an Evolutionary Precursor of Human Language. In Givón, T. and Malle, B. (eds.). *The Evolution of Language out of Pre-language*. Amsterdam: John Benjamins, 3-50.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (1999). *How Babies Talk. The Magic and Mystery of Language in the First Three Years of Life*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, A Dutton Book.
- Grunwell, P. (1985). *Phonological Assessment of Child Speech (PACS)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Gutfreund, M., Harrison, M. & Wells, G. (1989). *Bristol Language Development Scales (BLADES)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: Effects of conversational setting and partner. *First Language*, 30, 461-472.
- Hunt, K. (1965). *Gramatical structures written at three grade levels*. Research Report No. 3. Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.
- Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus Neuroconstructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology*, 45, 56-63.
- Monfort, M. & Monfort Juárez, I. (2002). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Tomasello, M. (2002). The Emergence of Grammar in Early Child Language. In Givón, Th. and Malle, B. (eds.). *The Evolution of Language out of Pre-language*. Amsterdam: John Benjamins, 309-328.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-190.
- Vygotsky, L. (1934). *Myshlenie i rech*, Mockba. Traducción al español de P. Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de A. Kozulin. *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press, 1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Zimmerman, I., Steiner, V. & Pond, R. (1979), *Preschool Language Scale (PLS)*, San Antonio, Harcourt Assessment, 20054